

## 対話的コミュニケーションを生む教師の足場かけ

学習開発分野(17220902) 遠藤 茉菜 美

対話において表出する言葉には意図や考えが含まれると考えられ、バフチンはこれを言葉の志向性と呼ぶ。志向性を有効に機能させ、教室に対話的コミュニケーションを生むための教師の足場かけとして、子どもに間を持たせることが考えられる。また、絵の読み取りように、すぐに答えが確認できず、様々な意味が埋め込まれたものを対話の材料とすることで、対話的コミュニケーションを生み出すことが示唆された。

[キーワード] バフチン、言葉の志向性、対話的なコミュニケーション、聴き手

### 1 問題と目的

教室の中には多様な子どもが在籍しており、その能力もさまざまである。益川(2007)では、深い理解をもたらす要素として、多様な学習者を挙げており、多様性は子どもの学びにおいて不可欠な要素である。学びとは、対話の中で多様な考えに触れることを通して、他者の言葉を借りて自分では導き出すことができなかった答えを導くことができるためである。しかし、その多様性を授業の中で機能させることは難しく、むしろ対処されるべき問題として扱われることも多い。多様性を機能させ、質の高い学びを実現する授業づくりには何が重要なのか、まだ検討の余地はある。

中でも、近年聴くことの重要性が指摘されている。一柳(2007)では、聴き手と話し手を分離せずに論じたバフチンの研究が紹介されている。すなわち、二つの立場は分離することはなく、話し手は他者の言葉と「内的対話」を行う中で、必要に応じて他者の言葉を取り入れ、自らの言葉を形成していくという理論である。言葉には、その言葉を発した人の意図や考えが含まれており、バフチンはこれを言語の志向性と呼んでいる。私達は対話を行う中で、相手の言葉に含まれる意図や考えを自分の中で推測しながら聴き、自らのものとしていくと考えられる。これを繰り返すことで、自分が元々持っている考えを見直すことになり、新たな知識獲得につながる可能性が生まれる。

そこで本研究では、実際の授業における対話場面を、言語の志向性を手がかりに考察し、対話的コミュニケーションを教室にもたらしするための教師の足場かけについて検討する。

### 2 対象と方法

対象とした事例は山形県内のA小学校6年生(31名)の授業である。筆者は2017年10月30日～11月20日までの教職専門実習Ⅱにおいて、このクラスの授業を参観し、実践した。授業はビデオに記録し、その後、エピソードとして言語化した。なお、以下の事例で取り上げる子どもの名前は全て仮名である。

### 3 授業場面の考察

(1) 理解の過程を意識せず、答えだけを出す事例

以下の事例は、授業を参観していた筆者と子どもの対話場面である。

理科の地層の授業において、れき、砂、泥を水に入れてしばらく置くと、どのように堆積するか予想する場面である。子どもたちはグループの形で座っているが、まずは一人で予想をたてるよう指示されていた。K君のグループは野球の話で盛り上がり、地層の堆積の仕方についての話はされていなかった。筆者が近づくと、それに気づいたK君は教科書を開いて「しましまに決まってるよ。」と発言した。以下、その後の記録である。

K君は、教科書に載っている地層の写真の指差ししながら「だってしましまじゃん。」と発言した。筆者が「どうしてしましまになるの?」とたずねると「色々あって。」との答えであった。「色々って何?」とさらに聞くと「いつかこうなるんだって!」と答えてくれた。「いつか」という言葉は時間に関することだと考え、「時間が大事なんだね。」と聞くと、「だって、お味噌汁だって時間が経つと

真ん中に何かできるじゃないですか。」と発言した。筆者が「なるほど。生活と結び付けてくれたんだね。素晴らしい。」と同意すると、K君は「だって、何か溜まるじゃん！」と笑顔を見せた。(11月2日授業記録より)

筆者は、授業と関係のない話をしながらも予想を立ててくれたK君に可能性を感じ、話しかけた。しかし、K君は「色々あって。」と会話をすぐに打ち切ろうとし、会話は広がらなかった。ここにどのような要素が加われば、対話的なコミュニケーションは生まれたのだろうか。

この場面で重要なポイントとなるのは、筆者とK君の対話の材料が、どのように機能していたか、ということである。このときの課題は、教科書を開けば層を作って堆積することは明白であり、K君は予想をする意味を見出せなかったと推測される。「しましまになる」という答えはすぐに出たが、「なぜそう思ったの？」などと言った、どのように理解の過程を作っていったか問うような言葉は、子ども達の間には生まれていない。筆者がK君に尋ねることで、生活場面と結びつけて予想したことを説明してくれたが、本来はこのような対話は子ども達の間で起こるのが望ましい。

実際、教室の中ではこのようなことがたびたび起こっていると考えられる。対話が起こったところで、理解の過程を問わずとも答えが確かめられるような教材では、対話はすぐに終了してしまい、新たな知識を獲得することは難しい。では、対話的なコミュニケーションを教室の中に持ち込むために、教師はどのような足場かけができるのか。それを明らかにするために、次に双方が相手の意図や考えを探っている場面では何が起こっているかを見ていく。

## (2) 双方が聴き手となっている事例

筆者がA小学校で行った6時間の授業のうち、最後の授業場面である。擬態語と比喻を使ってアンドリュース夫妻の肖像の紹介文を書くために、グループでお互いの紹介文を読み合い、どのような擬態語や比喻がつけられそうか考える授業であった。以下の事例に登場するT君は、普段の授業では理解に時間がかかる様子がある。算数で問題を解く時間などは、1人で問題に向き合うが友達に質問することは少なく、分からないまま終わることが多い。周囲の友達が気づき、T君に教える

様子が多々見られる。ところが、次の事例において、T君とその隣のH君が、興味深い姿を見せた時があった。

この場面において、T君は最初の質問以降、言葉を発していない。それにもかかわらず、H君は次々と自分の説明を修正していくのである。以下、その場面の記録である。

T君はH君の紹介文を読んでいたら、H君の紹介文の後半部分の字がよく読めず、「生活のさ…これ何、これ何。」とたずねた。H君はT君に体を寄せ、自分の紹介文を声に出して読み出した。その後、「あれ？自由に農業ができなくなって、生活、土地って書こうとしたんだ。」と発言した。T君は体を寄せたままであるが、頷かず、相槌も打たずにH君の紹介文を見ていた。H君はここで少し呼吸を置き、「生活で…ん？自由に農業ができなくなって…」と、ところどころ間をあげながら声を出した。そして「あれ？俺も自分の字読めねえ。」と言い、笑った。T君はH君のその言葉を聞くと、笑いながら頭を抱えた。(11月17日授業記録より)

T君がH君の説明に対してわかりやすい反応をしていないにもかかわらず、H君が自分の説明を修正していった背景には2つの要因が考えられる。

1つは、T君がH君の言葉を納得できるまで聴いていたことである。H君はT君からの質問を受け、自分の文章を見直して、「土地って書こうとしたんだ。」とつぶやいた。しかし、T君はその説明では簡単に納得せず、次の言葉を待っていたと考えられる。待ったにもかかわらず、H君自身も文章が読めず、結局納得できる答えは得られなかったため、T君は頭を抱えたのだろう。

もう1つは、T君は言葉を発していない人かわらず、H君が自分で説明を修正していったことである。H君は、「土地って書こうとしたんだ。」という言葉の後に間をおいている。おそらくこの間は、T君の「反応しない」という反応を感じ取り、その考えや意図を推測した時間であったと考えられる。そのため、改めて紹介文をよく見た結果、自分も自らの字が読めないということに気づくことができた。この事例は、T君が説明を受けても簡単に納得できず、次の言葉を聴きたいという意図と、H君がT君の意図をくみ取って説明を修正しようという意図がかみ合って新たな気づきが生まれたと解釈できる。

この事例のように、お互いが聴き手となり対話的なコミュニケーションが生まれる場面は確かに存在する。しかしこの事例は、T君がH君の字を読むことができなかったという偶然が生んだものであり、教師がこの対話を意図して仕掛けることはできなかったであろう。では、教師はこのような対話をどのように仕掛けることができるのか。以下の事例では教材の面から考察する。

### (3) 対話的な相互作用を生み出す上で絵が持つ可能性

筆者がこの学級で行った6時間の授業のうち、2時間目の授業場面である。中野京子氏の書籍『怖い絵』で紹介されている「アンドリュース夫妻の肖像」が、一見怖くないにも関わらず、なぜ怖い絵なのか話し合う授業であった。この時のグループ活動のねらいは、前回の振り返りを読み合っ、改めてなぜ怖い絵なのか話し合うことであった。

授業者である筆者は、以下の事例に登場するY君の振り返りにある「何も怖くない。ヒントを見ても怖くない。」という文章に注目し、一見すると何も怖くないこの絵が、なぜ怖い絵なのか改めてグループで話し合っほしいと考えていた。

以下の事例に登場するM君は、前時の授業終了後、なぜ怖い絵なのか、いいから早く答えを教えてくださいと伝えに来てくれた子どもである。なお、なぜ怖い絵なのかを考えるために、子どもたちには「この絵に描かれている夫妻は大地主である」「大地主による土地の買い占めが起こり、多くの農民が仕事を失った」「農民は働く場所を失い、ホームレスとなる者もいた」という3つのヒントを前時に示している。以下、子ども達の対話場面の記録である。

Y君の「本当は別に怖くないんじゃない。」という発言にM君が「そうなのかなあ。」と反応するが、会話は続かなかった。Aさんが「(農民が)ホームレスになった」と言うと、M君が間髪入れずに「ホームレスになったのは、Mです。」と発言したが、Mさんは反応しなかった。その後、授業者である筆者が「実はY君のこれ(前回の振り返りを指す)が、すごく大事なことになってくると思います。これから。」と介入した。M君はY君の「何も怖くない」という振り返りを読み上げ、間を置かず「え、じゃあ何も怖くない。」と発言した。MさんがY君のワークシートを指さ

して「これ何?なんて書こうとしたの?」とたずねたが、Y君が「特に意味はなく…」と言うやいなや、MさんはM君のワークシートを手にとってしまった。M君はMさんのワークシートを持ち、内容をそのまま読み上げた。(中略)

M君は絵を見始めていたMさんの手から絵を取り、Y君に向け「にらめっこしてみて。」と言った。その後、M君は絵を見てから「この人何が怖いの。」と発言。Y君も「何も怖くねーじゃん。」と同調した。M君は「この人をちょっと見てみよう。ね、この人ちょっとだけ手が赤いよ。誰か殺したんじゃない?」と言うと、Mさんが絵をのぞき込んだ。Y君は少しの間をおいて、「ただの芸術じゃない?」と返答した。M君は「そうなのかなあ。」とつぶやき、「これ描いた人が殺したのかな?」と発言した。Y君が絵を指さし、「なんか…これ何、これ。手?」と言い、M君も「え?この中に入ってるやつ?」と反応した。(11月8日授業記録より)

このグループは、事例の後半になるにつれて様々な変容を見せた。

1つ目は、子ども達の中にコミュニケーションの間が生まれていることである。序盤はM君がAさんの発言に間髪入れず反応したり、MさんがY君の説明を最後まで聞かずにM君のワークシートを見たりする姿が見られた。しかし後半では、Y君が返答するまでに間を置いたり、Mさんも絵を見つめたりと、会話がどんどん進んでいく印象は受けなかった。

2つ目は、ワークシートの文章をそのまま読み上げていたM君が、自分の考えたことや疑問を口に出すようになったことである。事例の後半、M君の発言には疑問形が増え、疑問に思ったことを口に出していることが読み取れる。

3つ目は、学習における子ども同士のかかわりが生まれていることである。序盤のM君とY君は学習に関係する会話が続き、MさんもM君の言葉を無視していた。しかしM君の発した疑問にY君が反応し、「見てみよう。」と発言して絵に顔を近づけると、つられるようにMさんも絵をのぞき込む姿が見られた。

この変容は何がもたらしたのか考察すると、絵という教材が大きく関わっていると考えられる。筆者の意図として、前回書いた振り返りという文章を、グループでの話し合いの材料として欲しい

というものがあつた。しかし、子ども達の中に変容が生まれたのは、絵を見始めてからである。この絵には、様々な意味が埋め込まれているが、絵ははっきりとその意味を提示しない。絵を見る人が、自ら答えを探りに行く必要があるのである。そのため子ども達からは絵を介して自然と言葉が出てきたのだと考える。

#### 4 全体考察と今後の課題

以上の事例を踏まえ、対話的なコミュニケーションを教室に生むためには、教師はどのような足場かけができるのか、考察する。

##### (1) 対話場面においての間をつくること

2つ目と3つ目の事例を見ると、対話的コミュニケーションを生むためには、間が重要であることが示唆された。特に2つ目の事例において、絵を見始めてからのY君の発言に注目すると、間を作りながら発言していることが読み取れる。間を作る事で、相手の発言の意図を推測したり、相手の発言を待ったりする時間ができる。その時間を確保することで、より考え抜かれた言葉が生まれると考えられる。

##### (2) 教材の工夫

1つ目と3つ目の事例において、教師が提示する教材によって、子どもの言葉や様子に変容することが示唆された。K君の例に見るように、答えがすぐに確かめられてしまう教材では、対話的コミュニケーションは起こりにくい。どのように自分が理解していったかを問わずとも、答えが分かるような教材は、子ども達の間に確認や質問が生まれにくいのである。

このような状況を改善するため、教師ができる足場かけとして考えられるのが、様々な意味が埋め込まれている教材を提示することである。そういった教材は答えが簡単に確かめられないため、学習者は自らその教材にアプローチし、意味を探る必要がある。今回の事例ではその教材が絵にあたり、子ども達から自然と疑問や考えが表出する様子が見られた。

##### (3) 今後の課題

今後の課題として、様々な意味が埋め込まれている教材とはどのようなものなのか、十分に検討されていないことが挙げられる。例えば、本研究では言葉（文章を含む）ではなく、絵を用い、描かれた当時の社会情勢や、描いた人の思いを様々

な意味として事例検討を行った。しかし、本来ならば言葉にも様々な意味は含まれているはずである。言葉に含まれる意味とはどのようなものがあるか、また、それはどのような社会的文脈に左右されるのか、言葉を教材とした授業実践について検討の余地は残されている。

#### 引用文献

- 一柳智紀(2007)『『聴くことが苦手』な児童の一斉授業における聴くという行為—『対話』に関するバフチンの考察を手がかりに—』, 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』, 33 巻, pp1-12.
- 益川弘如(2007)「多様性を利用した授業形態：ジグソー学習法と協調学習 支援システムの組み合わせ」, 『静岡大学教育実践総合センター紀要』, 14 巻, pp39-46.

#### 参考文献

- 秋田喜代美(2002)「授業における話し合い場面の記憶—参加スタイルと記憶—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 42 巻, pp257-273.
- バフチン, M. M. 伊藤一郎(訳)(1979)「詩の言葉と小説の言葉」, 『小説の言葉』, 新時代社, p58.
- 一柳智紀(2009)「児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴—学級と教科による相違の検討—」『教育心理学研究』, 57 巻, pp361-372.
- 西口光一(2012)「言語活動従事に関与している知識は何か：バフチンの対話論の視点」, 『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』, 16 巻, pp51-62.

*Teacher's scaffolding for producing dialogical communication*

*Manami ENDO*